

# Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec

*Marie-France Morin & Isabelle Montésinos-Gelet*

Dans le domaine d'études relatif à l'entrée dans l'écrit, encore peu de recherches se sont intéressées à la comparaison des habiletés en écriture de jeunes scripteurs francophones fréquentant la maternelle dans deux contextes scolaires différents. Dans cette optique, notre article vise à comparer deux études menées auprès de jeunes francophones, l'une en France (N=373) et l'autre au Québec (N=202), du point de vue de la construction de la dimension phonogrammique dans une tâche de production de mots isolés. Même si les résultats de cette comparaison nous conduisent à observer qu'à la fin de la maternelle, une majorité de jeunes scripteurs français et québécois témoignent d'une compréhension du principe alphabétique au moins amorcée, il semble que les sujets français soient plus avancés du point de vue de l'analyse plus fine qu'ils font de la langue.

Mots clés : écriture, dimension phonogrammique, maternelle, éveil à l'écrit, contexte scolaire, francophones, étude comparative

In the research on beginning writing, few studies have yet compared the writing skills of young Francophone writers attending kindergarten in two different school contexts. This article compares two studies on young Francophones, one in France (N=373) and one in Quebec (N=202), from the perspective of the construction of the phonogrammic aspect in the task of producing isolated words. Although we observe that by the end of kindergarten a majority of young French and Quebec writers show that they have at least the beginnings of an understanding of the alphabetic principle, it seems that the French subjects are more advanced in the detailed analysis they make of the language.

Keywords: writing, phonogrammic aspect, kindergarten, school context, Francophones, comparative study

## PROBLÉMATIQUE

### *La spécificité de l'école maternelle au Québec*

Dans les pays francophones, les traditions scolaires diffèrent d'une façon importante. Par exemple, en France, l'école maternelle s'échelonne sur les trois années (parfois même les quatre années) qui précèdent l'entrée à l'école primaire, tandis qu'au Québec, les jeunes enfants ne vont généralement à la maternelle qu'au cours de la seule année qui précède l'entrée à l'école primaire et cette fréquentation se fait seulement depuis 1997-1998 à temps plein. Au Québec, la maternelle pour les enfants âgés de 4 ans n'est pas généralisée à l'ensemble de la population enfantine étant donné que celle-ci s'adresse aux populations les plus défavorisées.

Ainsi, pour l'année 2000-2001, seulement 16,7% des enfants québécois âgés de 4 ans fréquentent la maternelle, et 98,1% fréquentent la maternelle à 5 ans, tandis que le taux de préscolarisation en France à 4 et 5 ans est de 100% (MEQ, 2003).

Au regard de l'accès à la maternelle, une comparaison entre le Québec et de nombreux pays de l'OCDE conduit le ministère de l'Éducation du Québec à conclure que « le Québec est loin des pays où le taux de scolarisation à 4 ans est presque identique aux taux à 5 ans. De même, au Québec et au Canada, les enfants de 3 ans ne sont pas scolarisés ; cela constitue une exception rare parmi les pays de l'OCDE (MEQ, 2003). »

Outre cette tradition scolaire qui distingue notamment le Québec de la France, une récente étude a montré des différences importantes concernant les orientations éducatives privilégiées à l'école maternelle du point de vue des compétences littéraires à développer (Pasa, Armand et Montésinos-Gelet, 2002). En France, une culture davantage axée sur l'entrée dans l'écrit incite les enseignants à insister sur le développement de la conscience phonologique qui conduit fréquemment à une sensibilisation à l'unité syllabe et à l'unité phonème (Pasa, Armand et Montésinos-Gelet, 2002). Ces auteures, qui ont réalisé une comparaison systématique des deux programmes, mettent l'accent sur le fait que, déjà dans sa dimension strictement formelle, le programme français (*Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, 2002) consacre 25 pages à la présentation de la compétence langagière, dont 13 directement centrées sur l'émergence de l'écrit, alors que seules deux pages présentent la

compétence langagière dans le programme québécois (*Programme de formation de l'école québécoise: Education préscolaire, enseignement primaire*, 2001).

De plus, traditionnellement, la pratique d'activités conçues dans la perspective d'un enseignement formel de l'écrit est encore peu répandue au Québec, même si de plus en plus d'enseignants sont sensibilisés au développement de la conscience phonologique et à la connaissance des lettres. En effet, l'étude des réponses à un questionnaire complété par 508 enseignants de maternelle au Québec (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003) montre que, même si une majorité d'enseignants témoignent de croyances favorables envers le développement de la conscience phonologique et la connaissance des lettres en maternelle, ceux-ci ne sont pas en faveur d'un enseignement systématique en maternelle et, par conséquent, privilégient un éveil à l'écrit « non formel ».

Deux autres enquêtes à partir d'un même questionnaire ont été réalisées afin d'examiner les pratiques des enseignants du préscolaire, l'une au Québec (Montésinos-Gelet et Armand, 2002) et l'autre en France (Besse et Morra, 2002), lesquelles confirment les différences de pratique dans les deux systèmes. Ces différences sont particulièrement sensibles pour certains aspects. En premier lieu, au niveau graphique, les différences sont notables : les élèves français utilisent en priorité les lettres cursives et capitales pour écrire, alors que le script est utilisé en priorité, voire souvent exclusivement, au Québec. Sur ce point, une autre étude québécoise (Paoletti, 1994) a effectivement montré que la calligraphie et les composantes grapho-motrices sont rarement enseignées au Québec, alors qu'elles le sont presque systématiquement en France. En dehors du graphisme, les pratiques d'écriture sont elles aussi différentes. En France, les élèves ont bien plus souvent l'occasion de copier des écritures. De plus, les unités écrites sont plus longues (phrases ou textes) que celles produites par les jeunes québécois. En contrepartie, au Québec, les enfants ont davantage de pratiques libres d'écriture et c'est le plaisir d'écrire et la fonction communicative du langage écrit qui sont considérés comme prioritaires par les enseignants. Enfin, le rapport au livre est assez différent dans les deux systèmes. En France, les élèves sont incités à être attentifs à la structure, aux types de

texte et à rechercher des textes à partir de différents critères. Au Québec, l'accent est davantage mis sur l'expression des réactions face aux textes.

En notant l'importance des différences qui prévaut en France et au Québec du point de vue de l'éducation préscolaire, il nous apparaît pertinent d'examiner et de comparer la mise en place d'habiletés littéraires chez les enfants fréquentant la maternelle, c'est-à-dire l'année qui précède le début de l'instruction formelle. En effet, étant donné que les visées éducatives sont nettement plus explicites en France au regard des compétences liées à l'écrit à développer en maternelle, il semble important de comparer le niveau de compétences des enfants dans les deux contextes identifiés pour mieux comprendre les caractéristiques et les difficultés éventuelles qui peuvent être associées à des aspects linguistiques liés à la nature du français écrit ou à des aspects contextuels plutôt en relation avec le contexte de l'école maternelle.

Dans cette optique, notre étude, qui vise à décrire les performances de jeunes scripteurs québécois et les comparer à celles de sujets français, est concernée par des enjeux à la fois scientifiques et sociaux. Tout d'abord, d'un point de vue scientifique, cette étude permettra d'enrichir le domaine des études inter-langues déjà menées pour mieux comprendre les enjeux de l'acquisition de la langue écrite chez des sujets de langues maternelles différentes (par exemple, Prêteur et Louvet-Schmauss, 1992; Seymour, Aro et Erskine, 2003 ; Treiman, 2000 ; Wimmer, 1997). D'un point de vue social, cette étude peut conduire à une réflexion étayée concernant le choix d'une politique préscolaire pour favoriser l'entrée dans l'écrit.

Mais avant de comparer les performances des enfants dans les deux contextes, nous allons caractériser davantage ce qui est considéré dans les productions écrites pour définir ces performances. Ainsi, nous allons, dans un premier temps, décrire les caractéristiques du français écrit. Puis, nous préciserons le rôle des habiletés métaphonologiques dans le développement des compétences en écriture. Enfin, nous identifierons différents aspects susceptibles d'éclairer le développement de ces compétences.

*Le français écrit*

Catach (1995) définit le français écrit comme un plurisystème comportant trois types d'unités distinctives. Ces unités graphiques, dites graphèmes, correspondent aux *phonogrammes*, lesquels relèvent du principe phonographique, ainsi qu'aux *morphogrammes* et aux *logogrammes*, lesquels relèvent plutôt du principe sémiographique. Plus précisément, les phonogrammes correspondent à des unités graphiques chargées de transcrire les sons, dits phonèmes, de la langue orale (par exemple, le graphème "eau" a pour fonction de transcrire le dernier phonème du mot [bato]). Quant aux morphogrammes, ils sont des indices véhiculant dans les mots des informations morphologiques, tandis que les logogrammes, aussi appelés figures de mots, traduisent une étroite relation établie entre une graphie particulière et un mot. Leur principale fonction est de distinguer les homophones (chair, chaire, cher; où, ou, août, houx).

Par ailleurs, tout en considérant la coexistence de ces trois éléments dans notre système graphique, il faut constater que les fondations de notre écriture sont avant tout phonogrammiques. Ainsi, selon Catach (1995), on observe que statistiquement, 80 à 85% des signes graphiques d'un texte en français ont pour fonction de transcrire les phonèmes de la langue, tandis que de 3 à 6 % des autres unités graphiques sont des morphogrammes, et une même proportion de ces unités, des logogrammes.

Ainsi, en considérant la primauté de principe alphabétique en français, le jeune enfant qui apprend à écrire le français doit tenir compte de nombreux aspects phonogrammiques. Tout d'abord, du fait de l'ordonnancement des sons à l'oral, l'enfant doit aussi respecter un principe séquentiel dans ses écritures (Blanche-Benveniste et Chervel, 1978) — la séquentialité. Ensuite, au fur et à mesure qu'il progresse dans l'appropriation du système du français écrit, l'enfant analyse plus finement la langue et prend conscience que les segments syllabiques qu'il identifie peuvent résulter de la combinaison de deux types d'unités phonologiques distincts, la voyelle et la consonne, et constituent des exemples de combinatoire phonologique. Compte tenu de la complexité caractérisant la dimension phonogrammique en français, il semble que

l'enfant ait d'abord recours à des graphèmes simples pour représenter les sons qu'il isole dans la chaîne sonore pour ensuite prendre conscience de la présence de digrammes et de trigrammes (Blanche-Benveniste et Chervel, 1978). Ainsi, le fait que les graphèmes utilisés peuvent parfois être formés de deux lettres (an, en, eu, au, ch, ph, gn) ou trois lettres (eau, ill) augmente la complexité de l'apprentissage à effectuer par l'apprenti scripteur.

En français, d'autres défis associés à la dimension phonogrammique s'ajoutent encore qui tiennent, par exemple, au fait que certains caractères ne se prononcent pas dans certains mots, tandis qu'ils se prononcent dans d'autres (par exemple, la suite de lettres *ent* est différemment audible dans les mots *tente*, *vent* et *aiment*). On observe également que chaque phonème ne correspond pas toujours à un seul signe (le son [s] peut s'écrire "s" ou "c" selon l'environnement sonore du mot) et qu'un graphème peut correspondre à deux phonèmes (par exemple, le graphème *ch* dans *orchidée* et dans *chaleur*).

*L'importance du traitement phonologique pour l'apprenti lecteur-scripteur*

Dans le domaine de recherche qui s'intéresse à l'apprentissage d'une langue régie par un principe alphabétique comme le français, les chercheurs s'accordent pour attribuer une importance cruciale au moment où le jeune apprenant établit une relation entre les unités sonores de la langue orale et celles qui prévalent à l'écrit.

Dans cette optique, plusieurs études ont montré une relation importante entre la capacité à maîtriser les unités phonologiques de la langue –conscience phonologique– et les performances précoces en lecture et en écriture (Dixon, Stuart et Masterson, 2002; Sprenger-Charolles, et Casalis, 1996; Vernon et Ferreiro, 1999).

Cependant, même si la capacité à manipuler les unités phonologiques semble aussi importante dans une activité de production, beaucoup moins de recherches s'y sont attardées. Malgré tout, certaines études, comme celle de Vernon et Ferreiro (1999) établissent une relation importante entre le niveau de conscience phonologique et l'écriture chez de jeunes enfants. En effet, cette étude, menée auprès de 54 enfants de maternelle et 11 enfants de première année dans un contexte

hispanophone, a démontré que des tâches de production graphique en maternelle étaient en mesure de rendre compte du niveau de conscience phonologique. Cette étude, qui impliquait la passation d'une tâche d'écriture de mots et de segmentation phonologique à l'oral, a permis de constater une relation entre le développement de la conscience phonologique et le développement de l'écriture et, plus encore, les résultats ont montré que le niveau d'écriture explique la grande part de la variance du type de segmentation phonologique.

Cette relation entre conscience phonologique et habiletés en écriture chez des enfants de maternelle a également été établie par l'étude menée par Lombardino, Bedford, Fortier, Carter, Brandi (1997) auprès de 100 enfants (âge moyen: 6;1). Plus précisément, les résultats de cette étude montrent que les scripteurs avancés appliquent leur capacité de segmentation phonologique dans une tâche d'écriture de mots et que les erreurs qu'ils introduisent sont prédictibles du point de vue phonologique.

Ce lien entre la conscience phonologique et l'écriture est également renforcé par les résultats d'une récente étude menée au Danemark (Frost, 2001) auprès de 44 enfants suivis de la maternelle à la deuxième année. Ces résultats montrent que le niveau d'écriture inventée observé au début de la première année est prédictif de la réussite en lecture et en écriture à la fin de la première année et de la deuxième année. Il est cependant important de mentionner que la valeur prédictible du niveau d'écriture n'est observée que pour les enfants ayant produit des écritures qui témoignent de représentations phonologiques élevées, ce qui rappelle encore le lien qui semble se confirmer entre écriture et conscience phonologique.

Par conséquent, toutes ces études suggèrent que les habiletés phonologiques jouent un rôle important dans la mise en place des habiletés orthographiques mobilisées dans une tâche de production écrite chez l'apprenti scripteur et, plus globalement, pour le développement de la littéracie<sup>1</sup>.

#### *Le développement des compétences orthographiques en français*

En français, ce sont surtout les travaux de Jaffré (1992), de Besse (1990) et

de Montésinos-Gelet (1999) qui ont contribué à préciser le développement des compétences orthographiques émergentes chez l'enfant fréquentant la maternelle. Partant des travaux de Ferreiro (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1998), ils définissent une psychogenèse de l'écrit à travers l'identification de diverses conceptualisations successives formées par les jeunes élèves.

Sommairement, ce développement se caractérise, souvent, au départ, par des comportements de scripteurs qui traduisent que l'enfant ne met pas en relation l'oral et l'écrit. Ces derniers se centrent alors sur les caractéristiques formelles de l'écriture en imitant la gestuelle des scripteurs; c'est ce que Luis (1998) appelle les écritures mimographiques. Parfois, aussi, il s'efforce de mettre en lien sa trace écrite avec ce qu'il cherche à écrire, soit en faisant porter des caractéristiques du référent à ses caractères (par exemple, une série de «O» pour écrire «cerise», de grosses lettres pour écrire «éléphant»), soit en modifiant la variation interne des caractères d'une production à l'autre en indiquant ainsi que l'on doit écrire différemment des choses différentes, soit encore en cherchant à reprendre la même série graphique pour écrire à nouveau la même chose.

Graduellement, l'enfant commence à comprendre la relation entre l'oral et l'écrit. Selon les chercheurs (Besse, 1990; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1998; Jaffré, 1992; Montésinos-Gelet, 1999), on observe différentes descriptions des comportements du jeune scripteur lorsqu'il commence à faire cette mise en lien. Loin de comprendre le principe alphabétique dans son ensemble, ce scripteur en émergence se centre sur différents aspects : l'extraction de certaines unités phonologiques, la recherche des correspondances graphémiques pour ces unités, la combinaison des unités consonantiques et vocaliques, l'ordre des caractères. De plus, lorsque l'enfant introduit des phonogrammes dans ses productions écrites, il est rare qu'il se limite à eux seuls. Régulièrement, il introduit d'autres caractères non phonogrammiques. De plus, il ne considère généralement qu'une portion restreinte des phonèmes à encoder.

Les travaux menés par Montésinos-Gelet (1999) auprès de 373 sujets français de grande section de maternelle (âge moyen = 5;7) ont particulièrement contribué à mieux comprendre le développement de la



dimension phonogrammique à partir de l'analyse de données recueillies à une tâche d'écriture du mots. Ces analyses ont notamment montré que 79% (n=273) des sujets procèdent à une extraction phonologique des phonèmes compris dans les mots et que, de ces sujets, 66% arrivent à produire des combinaisons voyelle-consonne à l'intérieur d'une même syllabe. Cette étude a également permis d'observer qu'une proportion importante (75%) des sujets procèdent à un traitement phonologique privilégiant majoritairement le traitement vocalique et l'analyse de la conventionnalité des phonogrammes choisis par les jeunes élèves indique que la présence de caractères non conventionnels est observée chez 90% des enfants, dans, en moyenne, 14% seulement des productions. Sur ce point, Montésinos-Gelet (1999) a observé cinq motifs pouvant expliquer la non-conventionnalité phonogrammique: 1) le recours à une procédure épellative, 2) la présence de distorsions phonologiques, 3) la présence de distorsions graphiques, omissions ou ajouts de traits, 4) la présence de lettres en miroir et 5) la présence de digrammes. Concernant la capacité des enfants à produire dans l'ordre les différents phonogrammes —la séquentialité phonogrammique—, cette étude a montré que 64% des enfants produisent des désordres séquentiels, ceux-ci atteignant en moyenne 15% des productions. Une récente recherche réalisée auprès de 50 enfants français fréquentant la maternelle (Montésinos-Gelet et Besse, 2003) a permis d'approfondir cet aspect en identifiant trois types de désordre qui peuvent référer à des inversions intrasyllabiques, à des permutations de syllabes ou encore à des inversions multigrammiques. Ces chercheurs constatent que les désordres séquentiels apparaissent chez 52% des sujets rencontrés et que la nature des désordres évolue avec la progression de l'enfant à traiter la dimension phonogrammique.

Concernant finalement l'exclusivité des graphèmes, les résultats de l'étude de Montésinos-Gelet (1999) ont montré que l'exclusivité graphémique touche seulement 18% des enfants et 32% des items à produire. Ces résultats indiquent qu'une proportion importante d'enfants de maternelle ont souvent ajouté des lettres jokers (qui servent à remplacer un phonème ou une syllabe) ou des lettres postiches (qui n'ont pas de valeur phonologique) dans leurs productions, ce qui pourrait s'expliquer par le caractère opaque de la langue française.

Enfin, la variété des expériences vécues et des connaissances construites sur l'écrit conduit le jeune scripteur à adopter des comportements *orthographiques* (David, 2003) qui se manifestent par exemple dans la prise en compte des lettres muettes, dans l'intégration des règles de positionnement des phonogrammes. Ce souci orthographique ne garantit pas que l'enfant va nécessairement produire les mots de manière orthographique, cependant, il dépasse la simple recherche d'encodage des phonèmes pour considérer avec davantage d'attention la norme orthographique. C'est à ce moment que le lexique orthographique prend son essor, non pas qu'auparavant l'enfant ne mémorise pas l'écriture de certains mots comme son prénom, mais l'extension de cette pratique de mémorisation lexicale nécessite un rapport à la norme orthographique plus intériorisé.

## OBJECTIFS

Se situant dans la suite des travaux qui tentent de mieux comprendre le développement des habiletés du jeune scripteur dans une langue alphabétique comme le français, l'objectif général de cet article est de décrire les habiletés phonogrammiques démontrées dans une tâche d'écriture de mots par de jeunes scripteurs francophones fréquentant la maternelle québécoise. Cette description permettra ensuite de comparer les performances de ces jeunes québécois avec les performances de jeunes français qui ont été soumis à une tâche similaire (Montésinos-Gelet, 1999). La présentation d'une analyse des résultats sur une base comparative conduira à considérer les travaux de Montésinos-Gelet (1999) comme « recherche critère ».

## MÉTHODOLOGIE

### *Échantillon*

La présente étude<sup>2</sup> a permis de rencontrer individuellement 202 enfants québécois de langue maternelle française à la fin de la maternelle (mai-juin), distribués entre 102 filles et 100 garçons dont l'âge moyen était de 6 ans. Ces enfants sont issus d'un milieu socio-économique moyen et sont répartis dans quatre écoles de quatre municipalités différentes

appartenant à la région Chaudière-Appalaches dans la province de Québec (Canada).

*Instruments de mesure*

L'épreuve de production de mots soumise à ces enfants québécois impliquait l'écriture de 6 mots (riz, ami, cerise, chapeau, éléphant et macaroni). La sélection des mots à écrire a tenu compte d'un certain nombre de caractéristiques. Par exemple, les mots sélectionnés sont de longueur variable (monosyllabe, dissyllabe, trisyllabe et quadrisyllabe) et de structures syllabiques variées. En nous inspirant des résultats obtenus antérieurement par Montésinos-Gelet (1999), les mots comportant deux syllabes ont été privilégiés étant donné que ce type de mots semble davantage susciter un traitement phonologique de l'écriture. Le choix de certains mots permet aussi d'évaluer le type de traitement effectué par l'enfant (phonologique ou lexical), ou d'examiner la prise en compte de certaines caractéristiques de notre orthographe, comme la présence d'indices morphographiques (par exemple, éléphant, riz) dont l'acquisition est généralement considérée comme tardive dans la majorité des modèles développementaux.

Cette épreuve d'écriture sans modèle s'est déroulée dans un contexte d'entretien individuel effectué selon une procédure initialement utilisée par Ferreiro et par l'équipe de Besse (Besse, De Gaulmyn, et Luis, 1993 ; Montésinos-Gelet, 1999), par laquelle l'expérimentateur adapte son questionnement à chaque enfant pour mieux suivre son cheminement cognitif, et une démarche expérimentale soutenue par des étapes de déroulement bien définies (Besse, 2000) : 1) l'expérimentateur présente d'abord une image en disant le mot à l'enfant, ce qui permet d'éviter les confusions sémantiques et de s'assurer que le référent est bien identifié par l'enfant; 2) ensuite, l'expérimentateur invite l'enfant à produire le mot sélectionné sur une feuille blanche, non lignée, ce qui lui laisse la possibilité d'écrire où il veut et ainsi d'adopter la mise en page qu'il désire; 3) à la suite de la production de l'enfant, l'expérimentateur demande à l'enfant d'interpréter les traces graphiques qu'il vient de produire et peut poser des questions pour inciter l'enfant à revenir sur ce qu'il a écrit.

Cet entretien individuel est filmé, de façon à permettre à l'expérimentateur de consacrer toute son attention à l'enfant lors de l'entretien tout en assurant la conservation de toutes les informations recueillies lors de cet entretien pour l'analyse.

#### *Analyse des données*

Des critères initialement élaborés par Montésinos-Gelet (1999) ont été adoptés afin de caractériser les écritures réalisées par les jeunes scripteurs rencontrés. Ces critères permettent ainsi de préciser différentes composantes de la construction de la dimension phonogrammique chez les jeunes scripteurs. Il s'agit de l'extraction et du traitement phonologique, de la combinatoire, de la conventionnalité des phonogrammes produits par les sujets, de l'exclusivité et de la séquentialité graphémique, critères que nous définissons brièvement ici.

- 1 *L'extraction phonologique* réfère à la capacité du sujet à isoler les phonèmes de la langue orale pour éventuellement les retranscrire à l'écrit. Le score correspondant au niveau d'extraction phonologique est calculé en divisant le nombre total de phonèmes extraits dans l'ensemble des mots produits par le nombre total de phonèmes dans les mots à produire, soit 27 ;
- 2 *Le traitement phonologique* permet d'examiner la présence ou non de préférence à extraire les voyelles ou les consonnes comprises dans les mots à écrire. La détermination de cette préférence a été rendue possible en comparant le niveau de traitement consonantique (rapport entre la somme de toutes les consonnes extraites par le sujet et le nombre total de consonnes – 13 – présentes dans les mots) et le niveau de traitement vocalique (rapport entre la somme de toutes les voyelles extraites par le sujet et le nombre total de voyelles – 14 – présentes dans les mots). Cette comparaison a permis d'établir différents profils de traitement phonologique (voir tableau 1) ;
- 3 *La combinatoire phonologique* réfère à la capacité du sujet à agencer des unités distinctes — consonnes et voyelles — pour constituer des syllabes. Le score correspondant au niveau de combinatoire phonologique est calculé en divisant la somme des syllabes résultant de combinaisons généralement de type CV<sup>3</sup> effectuée par l'enfant par

- le nombre total de syllabes possibles (12). Ce calcul a permis d'établir quatre catégories concernant cette capacité à produire des combinaisons consonne-voyelle (voir tableau 2) ;
- 4 *La conventionnalité des phonogrammes* témoigne de la capacité du sujet à prendre en compte le caractère conventionnel des phonogrammes produits. Pour chacune des productions, les phonogrammes non conventionnels ont été identifiés et analysés afin de dégager le motif de ces écarts au code (voir tableau 3) ;
  - 5 *La séquentialité* traduit la capacité du sujet à écrire de façon ordonnée les différents graphèmes d'un mot. Trois scores ont été établis afin de rendre compte de la présence de désordres intersyllabiques, intrasyllabiques et intragraphémiques. Ces scores ont été établis en divisant la somme d'unités intersyllabiques, intrasyllabiques ou intragraphémiques bien ordonnées pour l'ensemble des mots par le nombre d'unités intersyllabiques, intrasyllabiques ou intragraphémiques produites.
  - 6 *L'exclusivité* réfère quant à elle à la capacité du sujet à n'introduire que des graphèmes dans sa production. Le niveau d'exclusivité graphémique a été obtenu en divisant la somme des caractères graphémiques par le total des caractères utilisés par l'enfant.
- Toutes les analyses effectuées ont été validées par des accords inter-juges.

#### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans cette partie, nous présenterons brièvement les résultats obtenus auprès de l'échantillon québécois ( $n=202$ ) pour ensuite procéder à la comparaison entre ces performances et celles obtenues auprès d'un échantillon français ( $n=373$ ) qui sont issues d'une recherche adoptant la même méthodologie (Montésinos-Gelet, 1999).

##### *Résultats issus de l'étude québécoise*

L'analyse des performances des jeunes scripteurs québécois fréquentant la maternelle indique d'abord que 89% ( $n=180$ ) de l'ensemble de nos sujets ont fait leur entrée dans la phonétisation de l'écriture, c'est-à-dire que ces sujets sont en mesure d'extraire au moins un phonème de la

chaîne sonore. Concernant les résultats obtenus pour le critère de combinatoire phonologique, seulement 36% (n=64) de l'ensemble de ces sujets (n=180) réussissent à combiner les éléments distincts d'au moins une syllabe. Concernant maintenant le traitement phonologique privilégié par nos sujets, nous observons très clairement que ceux-ci privilégient en majorité (75%) le traitement vocalique plutôt que le traitement consonantique.

Du point de vue de critères liés à la dimension graphémique de l'écriture, les résultats indiquent que, des sujets qui produisent des phonogrammes, à peu près la moitié (52%) introduisent des phonogrammes non conventionnels et très peu de sujets (10%) sont en mesure de produire des mots qui sont exclusivement graphémiques, c'est-à-dire qu'une majorité de sujets québécois introduisent des informations qui ne réfèrent pas à des informations linguistiques. En ne sélectionnant que les sujets qui ont produit au moins deux phonogrammes pour un mot, nous observons que seulement 16% de ceux-ci témoignaient d'un désordre séquentiel dans les mots produits.


<p>Stéphanie (1070) témoigne clairement d'une capacité à isoler certains phonèmes à l'oral pour arriver à les retranscrire en phonogrammes et on observe que Stéphanie fait partie de la faible proportion de sujets québécois capables de produire des mots exclusivement graphémiques. Elle arrive même parfois à combiner la consonne et la voyelle dans une même syllabe. On constate aussi qu'elle a recours à quelques phonogrammes non conventionnels dans les mots produits. Par exemple, elle a recours à deux reprises à une procédure épellative : elle produit la lettre <u>L</u> pour marquer les deux premiers phonèmes du mot <i>éléphant</i> ou, encore, fait appel à la lettre <u>K</u> pour marquer les deux phonèmes de la syllabe [ka] du mot <i>macaroni</i>. Les mots produits par Stéphanie témoignent aussi de certains désordres séquentiels : désordres intra-syllabiques concernant les phonogrammes R et I (riz) et de M et I (ami), ou encore inversion des lettres A et N dans le dernier digramme du mot <i>éléphant</i>.</p>	
--	--

Figure 1. Illustration d'une production d'un sujet québécois à la fin de la maternelle.

En résumé, les résultats de cette étude menée auprès de 202 sujets québécois fréquentant la maternelle montrent qu'une majorité de ceux-ci établissent une relation plus ou moins importante entre l'oral et l'écrit (89%). Cette capacité doit cependant être nuancée par la difficulté des sujets à agencer les unités distinctes d'une syllabe (voyelle-consonne) et à produire des écritures qui comportent seulement des informations graphémiques.

*Comparaison des performances de jeunes scripteurs québécois et français*

1) L'extraction phonologique et le traitement phonologique. L'examen de l'extraction phonologique a permis de constater que 89% des sujets québécois témoignaient d'une capacité à extraire au moins un phonème compris dans les mots, ce qui correspond à une proportion légèrement plus élevée que celle observée par Montésinos-Gelet (1999) qui était de 79%. Ces deux résultats concordent néanmoins dans la mesure où ils indiquent qu'une majorité de sujets à la maternelle considèrent l'écrit comme un système qui véhicule des éléments de la chaîne sonore, ce qui s'avère un apprentissage qui soutient le développement de la littéracie.

Par ailleurs, en consultant le tableau 1 qui présente la proportion de sujets selon leur niveau d'extraction, on observe une capacité encore limitée à identifier les phonèmes compris dans les mots à produire, ce qui indique que l'acquisition du principe alphabétique du français est en construction dans la majorité des sujets rencontrés par ces deux études. Il faut toutefois souligner que le tableau 1 indique aussi que davantage de sujets français se situent à des niveaux élevés (4 et 5), en comparaison avec les performances de l'échantillon québécois.

Cette proportion relativement élevée de sujets québécois qui parviennent, même encore faiblement, à faire un traitement phonologique de la langue peut être expliquée par deux facteurs d'ordre méthodologique. Le premier facteur pourrait être relié au moment de passation qui diffère et qui fait en sorte que les sujets québécois ont été rencontrés à la fin de la maternelle au mois de mai plutôt qu'en janvier; en effet, ces quelques mois de différence peuvent avantager les sujets québécois dans la mesure où ceux-ci ont eu plus de temps pour comprendre le principe alphabétique qui guide le français écrit aidés en

cela par le travail de la conscience phonologique souvent effectué dans nos classes de maternelle. Le deuxième facteur pourrait être associé au choix du répertoire de mots soumis aux enfants québécois. La moitié des mots (3/6) de ce répertoire sont dissyllabiques, tandis que seulement deux mots sur huit le sont dans l'étude française. Sur ce point, la recherche Montésinos-Gelet (1999) avait permis d'observer que les dissyllabes semblaient particulièrement susciter un traitement de nature phonologique chez les jeunes scripteurs en maternelle à la différence des autres mots comptant 1, 3 ou même 4 syllabes.

L'examen du critère lié au type de traitement phonologique adopté par les sujets des deux recherches a permis de dégager des observations similaires. La comparaison des résultats obtenus en France et au Québec indique en effet que les sujets rencontrés dans le cadre de ces deux recherches ont procédé à un traitement phonologique similaire privilégiant le traitement vocalique; plus précisément, cette comparaison présentée dans le tableau 1 permet de dégager qu'un pourcentage identique de sujets extraient et retranscrivent davantage les voyelles (dominance, prédominance et exclusivité vocalique) de la langue française que les consonnes, soit 75% des sujets des deux recherches.

Cette observation vient enrichir la conception de l'apprentissage de l'écrit selon laquelle les caractéristiques structurales de la langue influencent le type de traitement phonologique adopté par les apprenants (Jaffré et Fayol, 1997; Seymour *et al.*, 2003), mais vient également appuyer la remarque de Kamii, Long, Manning, et Manning (1993) soulignant la différence entre les jeunes scripteurs francophones et les jeunes scripteurs anglophones, même si le français et l'anglais sont toutes deux des langues adoptant l'alphabet latin (Kamii *et al.*, 1993). En effet, dans l'étude menée par Kamii et ses collaborateurs, les chercheurs ont observé que, des 192 sujets âgés entre 5 et 6 ans, près de la moitié (46%; n=88) établissaient leurs premières correspondances sons-lettres en se centrant sur les sons consonantiques.

2) La combinatoire. Sur le plan de la combinatoire phonologique – capacité à agencer les unités distinctes dans une même syllabe –, on observe que les sujets français (Montésinos-Gelet, 1999) se démarquent considérablement par une capacité plus importante à manipuler les différents constituants de la syllabe. Les performances nettement plus



Tableau 1

*Données comparatives de l'étude française et de l'étude québécoise  
du point de vue de l'extraction phonologique*

	Recherche française	Recherche québécoise
Proportion de sujets extrayant au moins 1 phonème*		
	79%	89%
Proportion des sujets en fonction de leurs niveaux d'extraction **		
Traitement marginal (<20%) 1	45%	38%
Traitement faible ( <20%; <40%)	18%	29%
2	19%	22%
Traitement moyen	6%	5,5%
(≥40%; <60%) 3	10%	5,5%
Traitement fort (≥60%; <80%) 4		
Traitement presque intégral		
(≥80%) 5		
Proportion des sujets en fonction de la nature de l'unité phonologique privilégiée (voyelle ou consonne) **		
Identique (C=V)	16%	12%
Dominance vocalique	41%	22%
(≥40%; <79%)	20%	25%
Prédominance vocalique	14%	28%
(≥1%; <39%)	4,5%	10%
Exclusivité vocalique	4,5%	2%
Dominance consonantique	0%	1%
(≥40%; 79%)		
Prédominance consonantique		
(≥1%; 39%)		
Exclusivité consonantique		

\* Les proportions sont calculées sur le nombre total de sujets rencontrés dans les deux recherches (France, N=373; Québec, N=202).

\*\* Les proportions sont calculées sur le nombre de sujets qui extraient (France, n=273; Québec, n=180).

élevées des sujets rencontrés par Montésinos-Gelet (66%) concernant la combinatoire phonologique nous portent à croire que ces jeunes scripteurs sont plus avancés que les jeunes québécois (36%) dans leur appropriation de l'écrit à la maternelle, et ce, même si les sujets québécois rencontrés sont plus âgés.

Cette compétence plus élevée chez les jeunes français pourrait être

expliquée en partie par la scolarisation préscolaire plus précoce qui prévaut en France en comparaison avec celle qui a cours au Québec, laquelle se déroule sur une seule année précédant l'entrée à l'école primaire. De plus, les programmes officiels énonçant de part et d'autre les grandes lignes de l'éducation préscolaire en France (Ministère de l'éducation nationale, 2002) et au Québec (MEQ, 2001) exposent des perspectives différentes quant à la place et à la nature du travail sur la langue à ce niveau. Par conséquent, nous suggérons que la différence de capacité à produire des combinaisons voyelle-consonne entre les jeunes québécois et français est à mettre en relation avec les caractéristiques des deux contextes scolaires. Nous émettons ainsi l'hypothèse que les enseignants français travaillent de façon plus explicite la relation oral-écrit que les enseignants québécois ; cette hypothèse irait dans le sens des résultats obtenus par Brodeur *et al.* (2003) qui montrent que les enseignants québécois n'appuient pas un enseignement systématique en maternelle.

Tableau 2

*Données comparatives de l'étude française et de l'étude québécoise  
du point de vue de la combinatoire*

	Recherche française	Recherche québécoise
Proportion de sujets combinant au moins 1 syllabe*		
	66%	36%
Proportion des sujets en fonction de leurs niveaux d'extraction**		
Traitement marginal (1 syllabe) 1	26%	42%
Traitement faible (<33%) 2	49%	39%
Traitement moyen (≥33%; <66%) 3	11%	6%
Traitement fort (≥66%) 4	14%	13%

\* Les sujets combinant sont nécessairement des sujets qui extraient au moins 2 phonèmes; ainsi la proportion est calculée à partir des sujets qui extraient (France, n=273; Québec, n=180).

\*\* Les proportions sont calculées sur le nombre de sujets qui combinent (France, N=180; Québec, N=64).

3) La conventionalité des phonogrammes produits. En s'appuyant sur la même typologie des causes expliquant la présence de phonogrammes

non conventionnels (Montésinos-Gelet, 1999), les résultats des deux études que nous comparons viennent rejoindre ceux d'autres études qui ont constaté que la majorité des écarts à la norme faits par les jeunes scripteurs ne sont pas le fruit du hasard (Jaffré, 1992; Shen et Bear, 2000; pour une synthèse, consulter Treiman et Bourassa, 2000). En effet, les données comparatives présentées dans tableau 3 indique que, souvent, les écarts à la norme correspondent plutôt à des tentatives de manipulation de la langue dues en particulier à un traitement phonologique de l'écrit. En particulier, dans les deux échantillons, on observe que le recours à la procédure épellative introduit des écarts chez une proportion importante de sujets français (56%) et québécois (61%). Pour Treiman et Bourassa (2000), le recours à une procédure épellative, soit une procédure faisant appel au nom des lettres, témoigne d'une capacité d'analyse phonologique limitée qui se situe à un niveau intermédiaire entre la syllabe et le phonème, et qui semble être une manifestation procédurale normale dans le développement orthographique du jeune scripteur.

Tableau 3

*Données comparatives de l'étude française et de l'étude québécoise  
du point de vue de la conventionalité*

	Recherche française	Recherche québécoise
Proportion de sujets introduisant au moins 1 phonogramme non-conventionnel*	90%	52%
Proportion des sujets en fonction des motifs de non conventionalité**		
Procédure épellative	56%	61%
Distorsion phonologique	21%	29%
Distorsion graphique	15%	37%
Traitement de multigrammes	49%	42%
Autres	9%	31%

\* Les proportions sont calculées sur le nombre de sujets qui introduisent des phonogrammes (France,  $n=273$ ; Québec,  $n=162$ ).

\*\* Les proportions sont calculées sur le nombre de sujets qui introduisent des phonogrammes non conventionnels (France,  $n=246$ ; Québec,  $n=84$ ).

Les résultats obtenus par l'étude française et l'étude québécoise vont dans le sens des conclusions auxquelles sont arrivées des recherches menées auprès de jeunes français (Jaffré et Fayol, 1997) et selon

lesquelles, la plus ou moins grande difficulté à traiter l'écrit serait dépendante des caractéristiques propres au système linguistique. En effet, nos résultats tendent à montrer que les caractéristiques structurelles et la régularité des phonogrammes sont des variables linguistiques influençant les habiletés en écriture dès les débuts de l'apprentissage (tableau 3). En comparaison avec l'apprentissage d'autres langues plus régulières ou transparentes comme l'espagnol pour lesquelles la connaissance des correspondances phonèmes-graphèmes donne presque toujours accès à des graphèmes orthographiques (Borzone de Manrique et Signorini, 1994), l'apprentissage de l'orthographe en français suppose davantage que la maîtrise de ces correspondances.

4) La séquentialité. Concernant le critère de séquentialité, la comparaison des deux études permet de dégager une différence importante en fonction de ce critère, dans la mesure où une proportion moins importante de sujets québécois introduisent des désordres séquentiels comparativement à l'échantillon français. Cette différence importante pourrait tenir à un facteur qui relève du développement orthographique et concerne le niveau faible observé au titre de la combinatoire phonologique atteint par les sujets québécois. Ainsi, peu de combinaisons voyelle-consonne ayant été produites, le risque d'observer des désordres intrasyllabiques est réduit d'autant. De même, la probabilité d'observer des désordres intragraphémiques est passablement réduite puisque seuls 18 sujets québécois ont produit des multigraphèmes. Ces observations viennent ainsi appuyer l'hypothèse avancée par Montésinos-Gelet et Besse (2003), selon laquelle la présence de désordres séquentiels est à mettre en relation avec la plus ou moins grande capacité des enfants à analyser la dimension phonologique de l'écriture. Plus globalement, ces résultats vont aussi dans le sens des travaux antérieurs qui indiquent une relation importante entre les performances en écriture et le niveau de conscience phonologique (Frost, 2001 ; Vernon et Ferreiro, 1999).

Toutefois, soulignons que si peu de sujets québécois produisent des combinaisons de phonèmes, ceux qui le font respectent l'ordre attendu, ce qui se traduit par la faible proportion de sujet québécois (16%) introduisant des désordres (tableau 4).

5) L'exclusivité graphémique. Là encore, pour le critère d'exclusivité graphémique (production exclusive de graphèmes), les performances des sujets français sont légèrement plus élevées puisque 18% des sujets français produisent des écritures totalement exclusives contre seulement 10% des sujets québécois. Ces résultats sembleraient ainsi confirmer l'avantage des sujets français dans la compréhension du principe alphabétique du français écrit, un plus grand nombre d'entre eux ayant saisi que l'écriture correspond à la représentation graphique d'informations phonologiques et, éventuellement, morphologiques (David, 2003).

Tableau 4  
Données comparatives de l'étude française et de l'étude québécoise  
du point de vue de la séquentialité

	Recherche française	Recherche québécoise
Proportion de sujets introduisant au moins 1 désordre*		
	52%	16%
Proportion des sujets en fonction des motifs de non conventionalité**		
Désordres intersyllabiques	54%	63%
Désordres intrasyllabiques	46%	32%
Désordres intragraphémiques	15%	5%

\* Les proportions sont calculées sur le nombre de sujets qui introduisent au moins 2 phonogrammes (France,  $n=50$ ; Québec,  $n=116$ ).

\*\* Les proportions sont calculées sur le nombre de sujets qui introduisent des désordres (France,  $n=26$ ; Québec,  $n=19$ ).

Tableau 5  
Données comparatives de l'étude française et de l'étude québécoise  
du point de vue de l'exclusivité

	Recherche française	Recherche québécoise
Proportion de sujets produisant des mots exclusivement graphémiques*		
	18%	10%

- Les proportions sont calculées sur le nombre de sujets qui introduisent des phonogrammes (France,  $n=273$ ; Québec,  $n=162$ ).

## CONCLUSION

Pour faire suite à la comparaison des deux études menées respectivement auprès de jeunes scripteurs français et québécois, nos résultats indiquent, qu'en fin de maternelle, une majorité de jeunes francophones ont fait leur entrée dans la phonétisation de l'écriture et privilégient le traitement vocalique, malgré des influences scolaires et culturelles différentes. Ainsi, ces résultats semblent confirmer l'importance de la langue qui fait l'objet du travail de réflexion de l'enfant, puisqu'il semble que les caractéristiques structurales du français écrit orientent les aspects considérés en priorité par les jeunes élèves (Jaffré et Fayol, 1997). De ce fait, quelque soit la nature des contextes, on observe de nombreuses similitudes dans leurs conduites scripturales des jeunes scripteurs québécois et français.

Par ailleurs, la compréhension du français écrit en construction dont témoignent les jeunes scripteurs des deux populations semble se distinguer en favorisant légèrement les jeunes français. En effet, les productions graphiques de ces derniers, malgré un âge moyen moindre que celui des jeunes québécois, semblent démontrer qu'ils ont généralement atteint un niveau plus avancé d'analyse de la langue orale, en produisant notamment plus souvent des combinaisons consonne-voyelle dans une même syllabe (Blanche-Benveniste et Chervel, 1978). Ces derniers sont également plus nombreux à produire des mots exclusivement graphémiques. Ces différences sont vraisemblablement à mettre en relation avec un accent plus marqué sur la compréhension du code alphabétique dans les orientations politiques françaises et la durée de l'école maternelle en France (3 ans). Puisqu'on observe un plus fort encouragement à la copie de mots, de phrases et de textes dans le programme français, cette sensibilisation permet probablement à l'enfant de contrôler davantage le caractère qu'il choisit de produire, ce qui explique une plus grande exclusivité dans les productions faites par les sujets français. Dans cette optique, les jeunes français semblent généralement plus outillés que les jeunes québécois pour leur entrée dans la scolarisation de l'école primaire et, plus précisément, pour le développement de la littéracie. Des études ont en effet déjà montré que les habiletés langagières orales et écrites construites en maternelle

favorisent la réussite en lecture et en écriture au début de l'école primaire (Elbro et Scarborough, 2004). Néanmoins, des recherches ultérieures seraient nécessaires pour valider ces hypothèses et pour approfondir les relations entre les pratiques des enseignantes et enseignants et l'entrée dans l'écrit des jeunes francophones, mais aussi pour vérifier ultérieurement l'impact des différences observées en maternelle sur le développement des habiletés en lecture et en écriture développées en première année du primaire.

#### NOTES

<sup>1</sup> Une ambiguïté orthographique s'observe encore pour le mot *littéracie* qui traduit le terme anglais *literacy*. À l'instar des arguments énoncés par Jaffré (2004), nous optons pour l'orthographe *littéracie*.

<sup>2</sup> Les données recueillies auprès de cette population sont reliées à la recherche doctorale de Morin (2002) qui a été financée par le CRSH (2001-2002) et le FCAR (1998-2001) et qui a été associée à une recherche plus vaste : « Apprendre à lire et à écrire au premier cycle du primaire en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2) : une question de capacités et de pratiques » (Ziarko, Armand, et De Koninck).

<sup>3</sup> À l'exception du mot cerise qui comprend une syllabe phonique de type CVC.

#### RÉFÉRENCES

- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. In J.-M. Besse, et ACLE. *Regarde comme j'écris!* (pp. 26-38). Paris: Magnard.
- Besse, J. M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 17-22.
- Besse, J.-M., et Morra, V. (2002). La production écrite et l'entrée dans la littératie : Représentation de leur rôle par des enseignants de G.S. de maternelle. Communication présentée au Colloque international *La littéracie : le rôle de l'école*, Grenoble 24-26 octobre.
- Besse, J.-M., De Gaulmyn, M. M., et Luis, M. H. (1993). Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 8-21.
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1978). *L'orthographe*. Paris: François

Maspero.

- Borzzone de Manrique, A.M., et Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel L.S., et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 171-194.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française* (3e édition). Paris: Nathan.
- David, J. (2003). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 29-39.
- Dixon, M., Stuart, M., et Masterson, J. (2002). The relationship between phonological awareness and the development of orthographic representations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 295-316.
- Elbro, C., et Scarborough, H. S. (2004). Early Identification. In T. Nunes et P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 339-359). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ferreiro, É., et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école comment s'y prennent-ils?* Lyon: Centre régional de documentation pédagogique.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading et Writing*, 14 (5-6), 487-513.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-de-Miniac, et C. Brissaud, Rispail, M. (Eds.). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : Harmattan.
- Jaffré, J. P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe: les procédures graphiques. *Langue Française*, 95, 27-48.
- Jaffré, J. P., et Fayol, M. (1997). *Orthographe. Des systèmes aux usages*. Évreux: Flammarion.
- Kamii, C., Long, R., Manning, G., et Manning, M. (1993). Les conceptualisations du système alphabétique chez le jeune enfant anglophone. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 34-47.
- Lombardino, L. J., Bedford, T., Fortier, C., Carter, J., Brandi, J. (1997). Invented spelling : Developmental patterns in kindergarten children and guidelines for



early literacy.

Luis, M. H. (1998). De l'écriture en grande section de maternelle. *Revue du C.R.E.* (Centre de Recherche en Éducation), 14, 35-52.

Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2003.* Québec : MEQ (Secteur de l'information et des communications).

Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Les nouveaux programmes. Qu'apprend-on à l'école maternelle?* Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.

Montésinos-Gelet, I., et Armand, F. (2002). Éveil à l'écrit au préscolaire : représentations et pratiques déclarées. Communication présentée au 70<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Québec, Canada, 14 mai .

Montésinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français: recherche auprès d'enfants scolarisés en grande section maternelle en France.* Thèse de doctorat non-publiée, Université Lumière Lyon 2.

Montésinos-Gelet, I., et Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIX (1), 159-170.

Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire.* Thèse de Doctorat, Faculté d'éducation, Université Laval, Québec, Canada.

Paoletti, R. (1994). Les composantes motrices de l'écriture manuscrite : enquête sur les pratiques pédagogiques en maternelle et en première année. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 317-329.

Pasa, L., Armand, F., et Montésinos-Gelet, I. (2002). The didactic conditions of emergent literacy: A comparative study of curricula and teaching tools in France and Quebec. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 2 (3), 271-296.

Prêteur, Y., et Louvet-Schmauss, E. (1992). How French and German children of preschool age conceptualize the writing system. *European Journal of Psychology of Education*, 7 (1), 39-49.

Seymour, P.H.K., Aro, M., et Erskine, J.N. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

- Shen, H. H., et Bear, D. R. (2000). Development of orthographic skills in Chinese children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13 (3-4), 197-236.
- Sprenger-Charolles, L., et Casalis, S. (1996). *Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris: PUF.
- Treiman, R. (2000). The foundation of literacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 89-92.
- Treiman, R. et Bourassa, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20 (3), 1-18.
- Vernon, S.A., et Ferreiro, É. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395-415.
- Wimmer, H. (1997). En quoi l'apprentissage de l'orthographe en allemand diffère-t-il de l'apprentissage en anglais? In L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 125-146). Lausanne: Delachaux et Niestlé.